



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Curriculare Entscheidungen zur Wortschatzarbeit in den Lehrplanen

**Author:** Jan Iluk

**Citation style:** Iluk Jan. (1995). Curriculare Entscheidungen zur Wortschatzarbeit in den Lehrplanen. W: J. Iluk (red.), "Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts" (S. 7-21). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Curriculare Entscheidungen zur Wortschatzarbeit in den Lehrplänen

---

---

## 1. Einleitung

Die Lexikaneignung gehört wegen einer fast unüberschaubaren Menge von Einzelfakten zum lernaufwendigsten Teilbereich des Spracherwerbs. Trotzdem blieb sie lange Zeit ein ‚Stiefkind‘ der Forschung und der Unterrichtspraxis, deren Hauptinteresse der systematischen Grammatikdarbietung und -einübung galt. Die pragmatische Orientierung, Weiterentwicklung der Textdidaktik, die enge Bindung der Wortschatzarbeit an die Lösung von Kommunikationsaufgaben, neue Befunde der Fremdsprachenlerntheorie und der Gedächtnisforschung bewirkten allmählich eine Neubewertung der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht, wodurch die Zielvorstellungen, Unterrichtsinhalte, methodische Verfahren und Lehrtechniken neu definiert werden mußten.

Im folgenden soll gezeigt werden, inwiefern die Erkenntnisse der Fachdiskussion zur Wortschatzarbeit die inhaltlichen und formellen Vorgaben der Lehrpläne neuesten Datums beeinflußt haben, mit denen die Lernvorgänge in der Schule gesteuert und kontrolliert werden, damit in einem Land die Chancengleichheit und Gleichwertigkeit der Ausbildung durch Festlegung der Mindestanforderungen und des Abschlußniveaus garantiert werden können. Sie stellen auch Anstöße zur Auseinandersetzung mit Begründungen und Lerninhalten und zur systematischen Reflexion über schulische Erfahrung und Handlungsmöglichkeiten dar.

Aus diesem Vergleich sollen auch manche Anregungen für die Entwicklung neuer Lehrpläne in Polen gewonnen sowie Entscheidungen über konkrete Lösungen im Bereich der Wortschatzarbeit diskutiert werden. Der begrenzte Umfang dieses Beitrags zwingt dazu, den Stellenwert der Wortschatzarbeit nur an ausgewählten Lehrplänen zu analysieren, ohne auf die historische Entwicklung einzugehen.

## 2. Quantitative Zielstellungen

### 2.1. Gesamtvolumen des zu erlernenden Vokabulars

Man kann annehmen, daß die im Fremdsprachenunterricht gelehrtens Welt Sprachen — abgesehen von Fachterminologien und dialektalen Ausdrücken — an die 200.000 lexikalische Einheiten haben. So enthält z.B. der sechsbändige Brockhaus-Wahrig etwa 220.000 Wörter, für das Englische nennt man sogar die Zahl 400—500.000 Vokabeln (Doyé 1971: 19). Für die Entscheidung, wieviel Vokabeln im Fremdsprachenunterricht vermittelt und gelernt werden sollten, ist jedoch die Gesamtmenge des Wortschatzes einer Sprache nicht so relevant wie die Zahl lexikalischer Einheiten, die ein Mensch in alltäglichen Kommunikationssituationen benötigt und auch tatsächlich verwendet. Aus entsprechenden Ermittlungen geht hervor, daß gebildete Menschen etwa 20.000 bis 30.000 Wörter gebrauchen. Ein durchschnittlicher Mensch kommt im Alltag sogar mit 7000 bis 8000 Vokabeln gut aus, obwohl er zweifellos mehr Wörter versteht, wenn er sie hört oder liest (Doyé 1971: 19).

Aus dem Unterschied zwischen der Gesamtmenge lexikalischer Einheiten einer Sprache und den lexikalischen Bedürfnissen in kommunikativen Situationen müßte eine Menge festgelegt werden, die als Grenzwert für eine fremdsprachliche Kompetenz angesehen werden könnte. Weinrich (1989: 16), der sich diese Frage gestellt hat, ist der Meinung, daß unter 10.000 Wörtern von Sprachkompetenz gar nicht die Rede sein kann.

Untersucht man die curricularen Entscheidungen auf die quantitativen Angaben zu angestrebter lexikalischen Kompetenz hin, so läßt sich folgendes feststellen:

Es gibt keine absolut geltenden Maßstäbe hierfür, denn sie differieren in den einzelnen Sprachen und Ländern. So wurde z.B. für eine vier-

jährige Unterrichtszeit in Polen die Grenze bei 1500 Wörtern (*Program* 1984: 5) gesetzt. In den neuen Bundesländern, in denen nach der Vereinigung Deutschlands neue Lehrpläne entwickelt werden mußten, gehen die quantitativen Anforderungen weit auseinander. Je nach Land reichen sie, gerechnet bis zur 10. Schulstufe, von 1500 bis 2500 Vokabeln (*Karbe* 1993: 150). Die Richtlinien für deutsche Gymnasien setzen die Beherrschung eines aktiven Wortschatzes nach 6 Lernjahren von ca. 4000 Wörter voraus.

Bei der Bestimmung des Umfangs des anzueignenden Wortschatzes spielt neben linguistischen, kommunikativen und pragmatischen Kriterien auch die Schulform eine entscheidende Rolle, wobei auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Unterrichtsziele und Stundentafeln Rücksicht genommen wird. So werden in Deutschland z.B. für Englisch in der Hauptschule ca. 1500 Wörter, 2500 Vokabeln für die Realschule als aktiver Wortschatz gefordert (*Glaap* 1987: 14).

Der in den Lehrprogrammen festgelegte Umfang lexikalischer Kenntnisse liegt jedoch sichtbar weit unter dem Grenzwert, den Weinrich für eine hinreichende Sprachkompetenz in der Fremdsprache postuliert, geschweige denn von der im Alltag von einem Muttersprachler verwendeten Vokabelmenge. Demgegenüber können die in den Lehrplänen geforderten Wortschatzmengen auf keinen Fall eine Sprachkompetenz im Sinne Weinrichs garantieren. Dennoch stellen sie im Hinblick auf die Zielsetzungen des Unterrichts und sein Bedingungsgefüge ein Maximum dar, das mit der Entwicklung wirksamer Lernstrategien sicherlich noch erweitert werden kann.

Teilt man die in Lehrplänen genannte Menge der zu erlernenden Vokabeln durch die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, so käme man im Durchschnitt auf etwa 3 bis 6 Wörter pro Unterrichtsstunde. Diese Vokabelmenge stellt gewiß keinen hohen Lernanspruch dar, zumal die Lernpotenzen der Lerner viel größer sind, wovon zahlreiche Unterrichtsexperimente zu Memorierung von Lexik zeugen.

Diese Feststellung würde allerdings nur unter der Voraussetzung stimmen, wenn jeder Wortkörper, so wie er in einer Wörterliste steht, eine Bedeutung hätte. In Wirklichkeit haben Wörter mehrere Bedeutungen. So verzeichnet z.B. das Großwörterbuch DaF (1993: 348) für „frei“ 17 Bedeutungen. Nach *Leisinger* (1966: 267) sollte man im Schnitt für jedes Wort vier Bedeutungen annehmen: eine „wörtliche“, eine übertragene, eine fernliegende und eine idiomatische. Was den Zertifikatswortschatz (1991) betrifft, so können an die darin aufgeführten 2000

lexikalische Einheiten mehr als 6000 ausgewählte semantische Bedeutungen geknüpft werden (Latzel 1993: 176).

Berücksichtigt man nicht nur die Anzahl der Wortkörper, sondern auch die anderen Merkmale, die zur Aneignung des Wortschatzes gehören, wie etwa Bedeutung, Lautung und Schreibung, grammatische Eigenschaften (Flexion, Unregelmäßigkeiten, Valenz usw.), Kollokabilität sowie Eigenschaften der Wortbildung, so stellen die 2000 lexikalische Einheiten eine beträchtliche Lernmasse dar, die kaum quantifizierbar ist. Deshalb stellt sich die Forderung, den Umfang der zu vermittelnden Lexik so zu begrenzen, daß die Schüler nicht überfordert werden und der Unterricht nicht im Wörterlernen steckenbleibt. Andererseits sollte mit dem vermittelten Wortschatz ein Maximum an Textverarbeitung und Textproduktion erreichbar sein.

Einer Quantifizierung entzieht sich auch der zeitliche Lernaufwand, der für die aktive Beherrschung der in den Lehrplänen geforderten Vokabelmengen benötigt wird, denn er hängt bekanntlich von der individuellen Fremdsprachenlernbegabung jedes Lernalters, der Effizienz des gesteuerten Lernprozesses und der Beschaffenheit des Vokabulars ab, das mehr oder weniger schwer lernbar ist (Neuner 1991: 80) und obendrein dem Vergessen am stärksten ausgesetzt ist. Eine zeitliche Quantifizierung für den Zertifikatswortschatz wagte Mertens (1992), ohne sie jedoch näher zu begründen. Seiner Meinung nach kann man die Zertifikatsprüfung, in der auch der Wortschatz getestet wird, bei europäischen Sprachen nach ca. 400 Stunden und bei nichteuropäischen Sprachen nach etwa 600 Stunden ablegen. Wie willkürlich solche Festlegungen sind, sieht man an der Tatsache, daß für die Beherrschung der Sprachfertigkeiten, an die der Grundwortschatz geknüpft ist, ein Zeitaufwand von 2 bis sogar 6 Wochenstunden vorgesehen wird, was sich offensichtlich auf Umfang und Qualität des Wortschatzbesitzes und folglich auf die Abschlußqualifikationen der Lernenden auswirken muß. Nach B. Brandt (1984: 200) kann die tatsächliche Beherrschung der Lexik durch die Lernenden stark differieren und 30%, 50%, 70% (und auch mehr) des Grundwortschatzes betragen.

## 2.2. Quantitative Stufung des zu vermittelnden Vokabulars

Da Fremdsprachen in Schulen über mehrere Jahre gelehrt und gelernt werden, muß die Gesamtmenge des zu vermittelnden Vokabulars auf die einzelnen Klassenstufen verteilt und entsprechend ein Teilziel für

jede Lernphase definiert werden. Sichtet man die Lehrpläne unter diesem Aspekt, so muß festgestellt werden, daß die Frage der Portionierung des Wortschatzes unterschiedlich behandelt wird. In Lehrplänen, die keine Angaben zur Stufung von Sprachmitteln machen, wird darauf hingewiesen, daß diese Entscheidung von den Lehrbuchautoren getroffen wird. Sieht man sie sich genauer an, so findet man Lehrwerke, in denen der Grundwortschatz gleichmäßig verteilt ist, wie etwa in dem dreibändigen Lehrwerk *Themen* (1987: 21), von dem die ersten zwei Bände etwa 60—70% des Umfangs des Zertifiktwortschatzes enthalten. Ein Gegenbeispiel stellt das für das erste Lernjahr im allgemeinbildenden Lyzeum konzipierte Lehrwerk *Deutsch mal anders 3* (Pfeiffer u.a. 1985) dar, das 1200 Wörter und 380 Wendungen enthält. Für das zweite Lernjahr sind im nächsten Band nur noch 685 Wörter und 120 Wendungen vorgesehen. Eine solche ungleichmäßige Verteilung des anzueignenden Wortschatzes, wie auch immer sie begründet wird, steht im Widerspruch zum Grundsatz der angemessenen Schwierigkeitsdosierung.

In denjenigen Lehrplänen, die quantitative Parameter für wichtig halten, findet man folgende Angaben:

Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Fachlehrplan Französisch 1992:

1. Lernjahr: 1. Fremdsprache (FS) 600, 2. FS 700 und 3. FS 900 Wörter und Wendungen in Anlehnung an Français Fondamental I und II,
2. Lernjahr: 1. FS 600, 2. FS 700, 3. FS 900 Wörter und Wendungen,
3. Lernjahr: 1. FS 400, 2. FS 500 und 3. FS 600 Wörter und Wendungen,
4. Lernjahr: 1. FS 400, 2. FS 500 Wörter und Wendungen,
5. Lernjahr: 1. FS 400 Wörter und Wendungen,
6. Lernjahr: ohne quantitative Angaben, in dem eine Abrundung und Festigung des Grundwortschatzes und der themengebundenen Wörter stattfinden soll.

Richtlinien und Lehrpläne für Gymnasium — Sekundarstufe I — in Nordrhein-Westfalen, Englisch, 1993:

1. und 2. Lernjahr ca. 1600 Wörter
3. und 4. Lernjahr ca. 1400 Wörter
5. und 6. Lernjahr ca. 1200 Wörter

Erweitertes Lehrprogramm Deutsch für allgemeinbildende Lyzeen mit 6 Wochenstunden 1979:

1. Lernjahr 1000 Wörter
2. Lernjahr 800 Wörter
3. Lernjahr 800 Wörter
4. Lernjahr 600 Wörter

Da mir keine Lehrpläne für DaF aus anderen Ländern vorliegen, muß ich mich auf andere Quellen stützen, um die postulierte Portionierung des Vokabulars für die deutsche Sprache zu ermitteln. Eine Auskunft darüber finden wir in der *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts DaF* von Desselmann und Hellmich (1981: 46 ff), wo folgende quantitative Parameter für die jeweilige Stufe der mündlichen Sprachbeherrschung angegeben wurden:

1. Anfangsstufe (begrenzte elementare Sprachbeherrschung): 1000 Vokabeln,
2. Mittelstufe (erweiterte elementare Sprachbeherrschung): 2000 Vokabeln,
3. Oberstufe: 3000 Vokabeln,
4. begrenzte berufsbestimmte Sprachbeherrschung: 3000 Vokabeln,
5. erweiterte berufliche Sprachbeherrschung: 5000—6000 Vokabeln,
6. entwickelte berufliche Sprachbeherrschung: 6000—8000 Vokabeln.

Die vorliegenden Angaben informieren jedoch nicht, wie die Gesamtzahl des Vokabulars auf die einzelnen Klassenstufen verteilt werden soll.

Vergleicht man die entsprechenden Angaben über die Verteilung des Vokabulars miteinander, so liegt nahe, daß auf die ersten zwei Lernjahre im Gymnasium 1200—1600 Wörter entfallen, was mengenmäßig dem Grundwortschatz entspricht, der unter dem Gesichtspunkt der Eignung als Grundlage für den modernen FSU erarbeitet wurde. In den späteren Lernjahren nimmt der Umfang der produktiv zu beherrschenden Lexik kontinuierlich ab. Ein Grund dafür kann u.a. darin liegen, daß die Textdeckungsfähigkeit ab einer bestimmten Vorkommenshäufigkeit des Vokabulars erheblich sinkt, denn der thematisch gebundene Wortschatz, der über den Grundwortschatz hinausgeht, erfaßt nur 10% des Wortmaterials eines Normaltextes, während der Grundwortschatz 85% (Oehler 1966: 3) ausmacht. Aus dem Vergleich ergibt sich auch der Schluß, daß die lexikalische Progression umgekehrt proportional zur Lernzeit steht, denn das Wortschatzvolumen nimmt mit der Reduktion des zeitlichen Lernpensums nicht ab. Die Aneignung des Grundwortschatzes von ca. 2500 Wörtern wird sowohl in Lehrgängen mit 6, als auch mit 4 und sogar mit 3 Lernjahren gefordert. Eine solche curriculare Festlegung ignoriert den dafür benötigten Lernaufwand, den man nur in einem bestimmten zeitlichen Rahmen vollbringen kann. Es kann also nicht verwundern, daß die Folgen einer solchen Ignoranz mangelnde Beherrschung des Grundwortschatzes sowie erhebliche lexikalische Defizite sind.

Die quantitativen Zielsetzungen implizieren somit eine didaktische Vorentscheidung im Hinblick auf den Wortschatzumfang, den die

Schüler in vorgesehenen Zeiträumen lernen, behalten und verwenden lernen sollten. Diese Entscheidungen wurden jedoch in den Lehrplänen an keiner Stelle explizit begründet.

### 2.3. Quantitative Angaben über den rezeptiven Wortschatz

Die obengenannten Zahlen betreffen ausschließlich den aktiven (produktiven, disponibel einsetzbaren) Wortschatz. Quantitative Angaben zum rezeptiven (passiven, latenten) Wortschatz begegnen uns in den meisten Lehrplänen kaum, obwohl die Notwendigkeit seines Erwerbs für erfolgreiches Hör- und Leseverstehen immer häufiger gesehen und für seinen großen Umfang plädiert wird. Unbeantwortet bleibt jedoch die Frage, wie hoch sein Anteil am Grundwortschatz sein soll. Hinweise in den Lehrplänen, wie etwa:

*Schüler sollten einen möglichst großen rezeptiven Wortschatz erwerben.*

sind keine brauchbaren Maßstäbe hierfür.

Sucht man in der Fachliteratur nach Antworten auf diese Frage, so findet man folgende Meinungen:

Im Anfangsunterricht und auf der Mittelstufe soll in erster Linie der Grundwortschatz produktiv erworben werden. Deshalb ist der rezeptive Wortschatz nur ein Durchgangsstadium auf dem Weg zu produktiver Beherrschung. Der Übergang vom rezeptiven zum produktiven Wortschatz vollzieht sich im Laufe der Zeit durch mehrfache Begegnung mit dem Wort in unterschiedlichen Kontexten und Zusammenhängen. Durch gezielte Wortschatzarbeit kann dieser Prozeß im Unterricht beschleunigt werden. Ab Ende der Mittelstufe bleibt ein Teil des zu vermittelnden Vokabulars rezeptiv, das über das produktive hinausgehen soll, denn der bei Lese- und Hörtexten erforderliche Wortschatz muß viel größer und differenzierter sein als der, der bei Lösung produktiver Kommunikationsaufgaben benötigt wird. Sein Umfang kann dann nur in Anlehnung an die zu lösenden Kommunikationsaufgaben im Hören und Lesen bestimmt werden (Desselman n, Hellmich 1981: 46). Doyé (1971: 30), der sich diese Frage explizit stellt, hält die Fixierung des rezeptiven Minimalwortschatzes nicht für zweckmäßig, denn es gebe keine Notwendigkeit dazu. Einer Quantifizierung bedarf nur — so Doyé — derjenige Teil des Wortschatzes, der auf dem Wege des intentionalen Lernens und intensiven Übens, d.h. der produktive Wortschatz angeeignet wird. Der passive Wortschatz, der durch ungelenkte Aufnahme und



Gewöhnung erworben wird, entzieht sich infolgedessen einer präzisen Festlegung. Außerdem würde eine solche Setzung zu einer starken Einengung des freien Entscheidungsraums des Lehrers führen. Vielmehr sollte der Lehrer über die Einbeziehung von Vokabeln in den Wortschatz der Schüler je nach deren spezifischen Lernbedürfnissen entscheiden.

### 3. Qualitative Festlegungen

Die Notwendigkeit der qualitativen Festlegung des zu erlernenden Wortschatzes ergibt sich aus dessen Brauchbarkeit für die Bewältigung von antizipierenden Kommunikationsabsichten und -rollen der Lerner, die im Falle des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts nicht einfach zu ermitteln sind. Deshalb muß eine gezielte Wortschatzauswahl von den lexikalischen Abschlußqualifikationen hergeleitet werden. Wie werden diese festgelegt? In der Fachliteratur (Neuner 1991) wird darauf hingewiesen, daß dabei recht unterschiedliche Kriterien zugrundegelegt werden, wie etwa:

1. potentielle nachschulische Anwendungsfelder (z.B. Funktionsrollen, Themenbereiche, Redeabsichten),
2. Brauchbarkeit in Alltagssituationen,
3. Brauchbarkeit für produktive (Sprechen und Schreiben) und rezeptive (Hören und Lesen) Sprachfertigkeiten,
4. Erfordernisse der Interaktion in der Lernsituation,
5. Ausbildungsziele (z.B. Rezeptionsgespräche über literarische Texte),
6. kulturelle und altersbezogene Vertrautheit,
7. Häufigkeit, Verfügbarkeit, Verwendbarkeit,
8. Lernbarkeit.

Es wirft sich nun die Frage auf, welche von den obengenannten Kriterien in den Lehrplänen eine praktische Anwendung finden und für verbindlich erklärt werden.

Der bayerische Fachlehrplan für Französisch von 1992 empfiehlt für die Auswahl der konkreten lexikalischen Einheiten die Anlehnung an Français Fondamental I und II, das für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts erarbeitet wurde. Die genannten Kriterien zur qualitativen Festlegung des Vokabulars berücksichtigen sowohl die Klassenstufen als auch die Brauchbarkeit für Kommunikationsabsichten:

1. Lernjahr: grundlegende Sprechsituationen und behandelte Themen,
2. Lernjahr: die geläufigsten Sprechsituationen und die behandelten Themen,
3. Lernjahr: Wortschatz zu vorgegebenen Themen und Alltagssituationen,
4. Lernjahr: Wortschatz zu vorgesehenen Themen, persönlichen Meinungsäußerungen, Textbesprechung und Gesprächsführung,
5. Lernjahr: themengebundener Wortschatz,
6. Lernjahr: themenspezifischer Wortschatz, Wortschatz zur Textarbeit und Gesprächsführung.

Der Fachlehrplan Französisch für Nordrhein-Westfalen (1993: 40) macht die Lehrer darauf aufmerksam, daß die Auswahl des für die Textrezeption und -produktion verfügbaren Wortschatzes nach seiner Verwertbarkeit für reale und erwartbare Kommunikationsabsichten und -situationen sowie Gesprächsthemen getroffen werden soll, mit dem die Schüler der Sekundarstufe I des Gymnasiums sich erfahrungsgemäß auseinandersetzen bzw. mit dem sie anlässlich der Begegnungen mit (gleichaltrigen) Französisinnen und Franzosen oder bei Reisen ins frankophone Ausland konfrontiert werden. Die Auswahl des aktiven Wortschatzes soll dessen Verwertbarkeit, d.h. den Grad der Unentbehrlichkeit für die Versprachlichung vorgeschriebener Themen oder Sprechabsichten sowie den Grad der Verwendbarkeit in verschiedenen Kommunikationssituationen und -formen (mündlicher, schriftlicher, formeller und familiärer Art) sowie die Frequenz berücksichtigen.

Der Fachlehrplan Englisch für Nordrhein-Westfalen von 1993 sieht für die beiden ersten Lernjahre einen grundlegenden Wortschatz vor, mit dem die Schüler die in den Fertigungsprofilen beschriebenen Sprachhandlungen im Rahmen der Erfüllungsfelder des Alltags in Familie, Freizeit, Schule und Öffentlichkeit und des schulischen Lernens ausführen können. Im 3. und 4. Lernjahr sollen die Schüler ihren Wortschatz so erweitern, daß sie sich in differenzierter Weise an der Kommunikation im Alltag beteiligen und sich über ausgewählte Themen des privaten und öffentlichen Lebens sowie über ihr eigenes sprachliches Lernen verständigen können. Darüber hinaus sollte der Wortschatz die Lerner dazu befähigen, sich mit zunehmender Selbstsicherheit an der Kommunikation über einfache Themen und Inhalte zu beteiligen. Im 5. und 6. Lernjahr soll der Wortschatz weiter ausgebaut werden, damit er in festgelegten Bereichen eine sichere und situationsangemessene Teilnahme an zunehmend komplexer Kommunikation und Erörterung gesellschaftlich relevanter Themen und Problemen ermöglicht. Der Wortschatz soll so erworben werden, daß er in allen Fertigungsbereichen selbständig

verwendet werden kann. Eine besondere Bedeutung soll dem Aufbau eines Diskussionswortschatzes beigemessen werden.

In den polnischen Lehrplänen von 1979 und 1984 werden die Anforderungen an die qualitative Wortschatzselektion kommentarlos in Form von folgenden Kriterien genannt:

- kommunikative Bedürfnisse der Lerner,
- Vorkommenshäufigkeit des Vokabulars in Texten,
- Anwendbarkeit in Unterrichtssituationen,
- thematische Gebundenheit.

Aus der Analyse der qualitativen Festlegungen der zu erlernenden Lexik in den Lehrplänen geht hervor, daß für die Auswahl des Wortschatzes folgende Kriterien für richtungsweisend erklärt werden:

1. Unentbehrlichkeit für die Versprachlichung vorgeschriebener Themen und Sprechabsichten im Alltag im Kontakt mit Vertretern der Zielsprache,
2. Eignung für die gesetzten Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben,
3. Verwertbarkeit für den Ausdruck persönlicher Meinungen in Diskussionen,
4. Brauchbarkeit für die Textbesprechung und -interpretation.

#### 4. Anwendbarkeit im Bereich der Unterrichtskommunikation

Diese Kriterien weisen darauf hin, daß die qualitative Festlegung des zu beherrschenden Wortschatzes nicht mehr mechanisch und eindimensional getroffen wird. Als wichtigstes Kriterium gilt die Themenbezogenheit des Wortschatzes sowie dessen Verwertbarkeit für die Bewältigung realer und erwarteter Kommunikationssituationen und -absichten. Der so fixierte Wortschatz soll auf der jeweiligen Lernstufe entsprechend erweitert und vertieft werden, damit Lernende die lexikalischen Mittel differenzierter und nuancierter verwenden und somit der wachsenden inhaltlichen und sprachlichen Komplexität der präsentierten Texte und Themen sowie den erwarteten sprachlichen Reaktionen gerecht werden.

Außer der Themen- und Situationsbezogenheit wird dem Kriterium der Brauchbarkeit lexikalischer Mittel für die Realisierung gesetzter Fertigkeiten in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben eine wichtige Rolle beigemessen. Dieser Aspekt verdient eine besondere Hervorhebung, denn der Zusammenhang zwischen qualitativen Wort-

schatzfixierungen und den zu erwerbenden Sprachfertigkeiten war bisher in den Lehrplänen kaum mit entsprechender Deutlichkeit berücksichtigt. Da lexikalische Mittel auch immer eng an kommunikative Fertigkeiten gebunden sind, sollten Entscheidungen über qualitative Wortschatzfixierungen nicht nur durch den Bezug zu konkreten Kommunikationssituationen, sondern auch durch ihre Bewältigungsform (rezeptiv vs. produktiv, mündlich vs. schriftlich, formel vs. familiär) begründet werden.

Neben den zwei allgemeinen Kriterien werden drei weitere genannt, mit denen lexikalische Einheiten erfaßt werden, die besonders im Unterricht verfügbar (disponibel) sein müssen. Es handelt sich um den diskursrelevanten Wortschatz, der einen großen Transferwert hat, die metasprachliche Lexik, die für Rezeptionsgespräche über die im Unterricht eingesetzten Texte (Textgliederung, Resüme, Nachvollziehung des Handlungsablaufs, Personencharakterisierung, persönliche Stellungnahme usw.) unabdingbar ist, und das lexikalische Material, mit dem die üblichen Unterrichtssituationen und -interaktionen zwischen Lehrer und Schüler fremdsprachlich bewältigt werden können. Ein gemeinsames Merkmal der Lehrpläne ist, daß darin kein fachsprachliches Vokabular gefordert wird, wenn man von dem metasprachlichen Wortschatz zu Textinterpretation absieht.

Es fällt auf, daß für die qualitative Festlegung der Lexik grundsätzlich keine für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts erarbeitete Wörterliste empfohlen wird, was an dieser Stelle nicht für richtig gehalten wird, denn die bereits vorliegenden Listen wurden für unterschiedliche Zielsetzungen entwickelt, wie etwa *Kontaktschwelle DaF*, in der die direkte Kommunikation im Vordergrund steht, und die sich nicht unbedingt mit den für den Schulunterricht gesetzten Lernzielen decken müssen. Demgegenüber wäre es angebracht, den Lehrern diejenige Liste zu empfehlen, die sich am besten für die Belange des Sprachunterrichts eignet. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß Wörterlisten in der Unterrichtsplanung kein Normcharakter, sondern eine Hilfsfunktion bei der kritischen Überprüfung und methodischen Aufbereitung von Lehrwerkheften und Lernerfolgskontrolle zugewiesen werden soll. Vielmehr sollen sie den Lehrern als eine brauchbare Orientierungshilfe bei der Auswahl und Stufung von sprachlichen Mitteln dienen, wenn sie mit authentischen Texten arbeiten, oder wenn diese Entscheidung von den Lehrbuchautoren nicht systematisch getroffen wurde, denn Entscheidungen darüber können — wohlgemerkt — nicht abstrakt getroffen werden.

## 5. Methodische Empfehlungen zur Vermittlung, Einübung, Festigung und Kontrolle des Wortschatzes

Es besteht kein Zweifel daran, daß der Umfang der zu erwerbenden Lexik während der vorgesehenen Unterrichtszeit eine beträchtliche Lernmasse darstellt und daß Schüler beim Einprägen des vermittelten Wortschatzes keine effizienten Lerntechniken systematisch anwenden. Die verbreitetste Methode beruht darauf, daß Schüler ihre Wörter nach dem Prinzip der Paarassoziationen (fremdsprachig-muttersprachigen Wortgleichungen oder umgekehrt) erlernen. Diese Methode, die zwar einfach zu handhaben ist und von den Schülern immer noch gern eingesetzt wird, hat mehr Nachteile als Vorteile. Sie erschwert die Abrufbarkeit des Vokabulars für die freie Verwendung, bietet großen Anlaß zu Interferenzfehlern unterschiedlicher Art; die lexikalischen Kenntnisse sind wenig geordnet und wegen schwacher Vernetzung instabil; die Lernarbeit ist monoton und langwierig; sie berücksichtigt die Lernpräferenzen der unterschiedlichen Lerntypen nicht. Aus diesen Gründen müssen die Lehrer stärker darauf aufmerksam gemacht werden, daß sie den Lernprozeß (Vermittlung des Wortschatzes, Bereitstellung geeigneter Übungsformen zu dessen Festigung, Erhaltung und Anwendung) nach lernpsychologischen Erkenntnissen im Sinne einer gedächtnisfreundlichen Aufbereitung des Sprachstoffes sowie effizienter Verarbeitungs- und Memorisierungsstrategien organisieren sollten. Die bisherige Unterrichtspraxis, deren Schwerpunkt auf Präsentations- und Semantisierungsphasen liegt, konnte bisher wenig dem Vergessen des Wortschatzes entgegensetzen. Die Folge dieses vorherrschenden methodischen Konzepts sind große Wortschatzdefizite besonders in den folgenden Lernjahren. Außerdem werden die Schüler passiv und vom Lehrer abhängig, wenn dieser ihnen auf Dauer die Arbeit beim Erschließen aller im Text vorhandenen Wörter abnimmt. Auch die Lehrbücher bieten z.Z. noch viel zu wenig gezielte Übungen zur Wortschatzarbeit, mit denen die Schüler den Wortschatz stabil beherrschen könnten.

In den Lehrplänen neuesten Datums werden die Probleme der schulischen Wortschatzarbeit gesehen und entsprechende methodische Anleitungen gegeben. Sie beziehen sich gleichmäßig auf Techniken und Verfahren der Bedeutungsvermittlung und -erschließung, der Erfassung, Strukturierung und Systematisierung sowie Techniken zum Einprägen neuen Vokabulars. Der bayerische Lehrplan für Französisch empfiehlt sogar ausgewählte Techniken und Verfahren der Wortschatzarbeit für das jeweilige Lernjahr der Schüler. Die Techniken werden mit wachsender

Lernzeit systematisch erweitert und an die Lernerfahrung und das Sprachniveau angepaßt. Solche Hinweise sind sicherlich für wenig erfahrene Lehrer sehr hilfreich.

In den hier gesichteten Lehrplänen wird besonderes Augenmerk gelegt auf Erschließungstechniken aus Kontext, Mimik, Gestik, Stimmführung, aus Hinweisen auf Gegenstände und Abbildungen, Vertrautheit mit dem Thema, Vorwissen der Schüler, damit sie von Anfang an lernen, eine ganze Palette von Strategien der Bedeutungserschließung aktiv anzuwenden. Eine große Bedeutung wird der Kontrastierung des Wortschatzes, den Kollokationen und bei produktiven Sprachhandlungen der treffenden, situationsangemessenen, variationsreichen Wortwahl beigemessen.

Weiterhin werden für die Wortschatzarbeit die Benutzung von zwei- und einsprachigen Wörterbüchern je nach Sprachniveau der Lerner und Rückgriffe auf Kenntnisse anderer Sprachen empfohlen.

In den Lehrplänen wird auch explizit zum Ziel gesetzt, Memorisierungs- und Lerntechniken bewußt zu machen, damit Schüler entsprechend ihren Lernpräferenzen und Lernstilen geeignete Verfahren für sich auswählen und weiterentwickeln können. Die so explizit gemachten Lerntechniken sollen durch exemplarische Übungen gestützt und konkret erfahrbar gemacht sowie durch laufende Übungen gefestigt werden.

Was die Überprüfung der erworbenen Lexik betrifft, so wird empfohlen, die lexikalischen Kenntnisse der Schüler integrativ zu überprüfen. Die Kontrollformen sollten den Übungsformen des Lehrwerks und des Unterrichts entsprechen. Im Anfangsunterricht sind Überprüfungsaufgaben zu stellen, die sprachliche Teilsysteme isolieren und reproduktive sowie reorganisatorische Leistungen erfordern. Mit zunehmendem Lernfortschritt soll der Anteil integrierender Aufgaben ständig wachsen. Im letzteren Fall werden nicht mehr Einzelwörter gezielt überprüft, sondern andere Aspekte des Wortschatzes wie Reichtum, Abwechslung, Treffsicherheit, Situationsangemessenheit und Übermittlungsqualität.

## Literatur

- Baldegger M., Müller M., Schneider G., 1984: *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt.
- Brandt B., 1984: *Wortschatzminimum und kommunikative Orientierung im Fremdsprachenunterricht*. In: DaF 4, 198—203.
- Desellman D., Hellmich H. (Hrsg.), 1981: *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig.

- Doyé P., 1971: *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Glaap A.-R., 1987: *Zum Stellenwert der Wortschatzarbeit in den Richtlinien*. In: *Wortschatzarbeit*. Bd. 32. Hrsg. H. J. Diller u.a. Heidelberg, 7—18.
- Karbe U., 1993: *Zur Schul- und Richtlinien-situation in den neuen Bundesländern (I)*. In „Fremdsprachenunterricht“ 3, 147—150.
- Langenscheidts *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin—München 1993.
- Latzel S., 1993: *Wortschatz = Sprachschatz. Zur Wortschatzarbeit im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“*. In: „Nouveaux Cahiers d'allemand“ 2.
- Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Französisch*. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Teil I. 1992.
- Leisinger F., 1966: *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*. Stuttgart.
- Löschmann M., 1981: *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*. Leipzig.
- Mertens M., 1992: *Das Fräulein ist tot*. In: „Fragezeichen“ 3, 16—24.
- Neuner G., 1991: *Lernerorientierte Wortschatzauswahl und Vermittlung*. In: DaF, H. 2, 76—83.
- Oehler H., 1966: *Grundwortschatz Deutsch*. Stuttgart, 3.
- Pfeiffer W., Drażyńska-Deja M., Karolak Cz. 1985: *Język niemiecki. Deutsch mal anders 3. Poradnik metodyczny*. Warszawa.
- Pfeiffer W., Drażyńska-Deja M., Karolak Cz., 1987: *Deutsch mal anders 4. Poradnik metodyczny*. Warszawa.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Języki zachodnioeuropejskie: angielski, francuski i niemiecki. Klasy I—IV*. MOiW. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych 1984.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium — Sekundarstufe I. — in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. 1993.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium — Sekundarstufe I. — in Nordrhein-Westfalen. Französisch*. 1993.
- Rozszerzony program nauczania języka niemieckiego w zakresie wymowy, składni i morfologii*. MOiW. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych 1979.
- Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. München: Max Hueber Verlag 1987.
- Weinrich H., 1989: *Sprache und Gedächtnis*. In: *Fremdsprachenunterricht zwischen Bildungsanspruch und praktischem Tun*. Hrsg. A. Raasch u.a. Saarbrücken, 10—25.

Jan Iluk

Rola słownictwa w planach nauczania języków obcych

# Streszczenie

W artykule zanalizowano rolę słownictwa w planach nauczania języków obcych obowiązujących aktualnie w Polsce i RFN. Analiza obejmuje następujące zagadnienia:

- strategie wyznaczania kryteriów ilościowych i jakościowych wyboru słownictwa,
- wyznaczanie limitów ilościowych do opanowania słownictwa dla poszczególnych lat nauczania języków obcych,
- kryteria wydzielenia słownictwa produktywnego i receptywnego,
- zalecenia metodyczne do pracy ze słownictwem.

**Jan Iluk**

**The role of vocabulary in the foreign language teaching curriculum**

**S u m m a r y**

The article contains an analysis of the role of vocabulary in the foreign language teaching curricula that are now in use in Poland and the Federal Republic of Germany. The analysis concerns the following problems:

- the strategies of defining qualitative and quantitative criteria of choosing the required vocabulary,
- the setting up of qualitative limits that determine the range of vocabulary to be mastered by the students of a particular year of foreign language training,
- the criteria of distinguishing between productive and receptive vocabulary,
- methodological recommendations with respect to using vocabulary.